

DOCENTES DE IDENTIDAD NO BINARIA EN ESCUELAS CHILENAS: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA TENSIONAR EL BINARISMO DE GÉNERO¹

NON BINARY TEACHERS IN CHILEAN SCHOOLS: IMPORTANCE OF INITIAL TEACHER FORMATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT TO TENSION GENDER BINARISM

Matías Ignacio Suárez Godoy
Asesor de Programa de Escritura para la Titulación, Universidad de Chile
Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales²
Santiago, Chile
matias.suarezgodoy@gmail.com
ORCID: [0009-0001-9961-8008](https://orcid.org/0009-0001-9961-8008)

Ximena Bernarda Azúa Ríos
Académica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Doctora en Literatura
Santiago, Chile
xazua@uchile.cl
ORCID: [0009-0007-1214-9952](https://orcid.org/0009-0007-1214-9952)

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar cómo habitan desde su corporalidad e identidad de género las docencias no binarias en escuelas chilenas. El estudio se posiciona desde un enfoque cualitativo, basándose en las epistemologías del sur en cruce con la epistemología *queer*. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad a 11 docentes de identidad no binaria, de variadas asignaturas y edades, y que hayan ejercido en escuelas de Chile. Se procesó la información con el método de análisis de contenido y triangulación; en donde se seleccionaron la información enfocada en las temáticas de confrontación con la escuela; reflexiones sobre la formación inicial docente y desarrollo profesional docente. Los resultados se presentan en torno a la importancia de fortalecer la formación y el desarrollo docente en temáticas de género, disidencias y sexualidad

¹ Esta investigación presenta un grupo de resultados de la tesis de grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile, de Matías Suárez y dirigida por Ximena Azúa, titulada “Docencias no binarias en la educación chilena: representaciones y visibilizaciones insurgentes”, enero de 2025. Estos resultados fueron presentados en el Primer Congreso de Postgrado en Educación de la Universidad de Chile; y este texto presenta análisis y discusiones revisados y reeditados en torno al texto original.

² Actualmente cursando Doctorado en Educación en la Universidad de Chile.

Fecha recepción: 18 de mayo de 2025

Fecha aceptación: 05 de septiembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.83473



para promover la prevención de discriminación hacia personas no binarias que son docentes, como también de propiciar el abordaje de los vacíos teóricos que tiene el profesorado en relación a estos temas.

Palabras clave: corporalidad, docentes, escuela, género no binario.

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar como as docências não binárias habitam a partir de sua corporalidade e identidade de gênero em escolas chilenas. O estudo se posiciona a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentando-se nas epistemologias do sul em diálogo com a epistemologia queer. Utilizou-se a técnica de entrevista em profundidade com 11 docentes de identidade não binária, de diferentes disciplinas e idades, que tenham atuado em escolas do Chile. As informações foram processadas por meio do método de análise de conteúdo e triangulação, selecionando-se os dados centrados nas temáticas de confronto com a escola, reflexões sobre a formação inicial docente e o desenvolvimento profissional docente. Os resultados são apresentados em torno da importância de fortalecer a formação e o desenvolvimento docente em temáticas de gênero, dissidências e sexualidade, com o objetivo de promover a prevenção da discriminação contra pessoas não binárias que são docentes, bem como favorecer o enfrentamento das lacunas teóricas que o magistério possui em relação a esses temas.

Palavras-chave: corporalidade, docentes, escola, gênero não binário.

Abstract: This paper aims to analyze how non-binary teachers inhabit their teaching practice in Chilean schools through their corporeality and gender identity. The study is framed within a qualitative approach, drawing on southern epistemologies in dialogue with queer epistemology. In-depth interviews were conducted with 11 non-binary teachers of different subjects and ages who have worked in schools in Chile. The data were processed using content analysis and triangulation methods, with the information focusing on themes such as confrontations with the school system, reflections on initial teacher training, and professional development. The results highlight the importance of strengthening teacher education and professional development in matters of gender, dissidence, and sexuality to foster the prevention of discrimination against non-binary teachers, as well as to address the theoretical gaps that the teaching profession holds in relation to these issues.

Key words: corporality, teachers, school, non-binary gender.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, en Chile se ha visibilizado una diversidad de identidades en torno a género y orientaciones sexuales en educación, principalmente aquellas que no encajan dentro de la heterosexualidad y lo cisgénero. Si bien las orientaciones sexuales gay y lesbica -en estudiantes y docentes- se han abordado dentro de los ámbitos de investigación y construcción de políticas públicas, hoy en día es importante señalar la existencia de identidades de género transgénero, no binarias, de género fluido, *queer* y orientaciones sexuales como la pansexualidad y asexualidad, entre otras, las cuales no han tenido el mismo nivel de investigación y estudios en ámbitos académico-institucionales, como sí lo han tenido las experiencias de personas gay y lesbianas, especialmente en el área de educación.

Sobre esta visibilización de otras identidades de género más allá del binario hombre-mujer, por ejemplo, el MOVILH en 2025 en su “XXIII Informe anual de derechos humanos: diversidad sexual y de género en Chile” relevó que, a diferencia de la primera encuesta nacional que hicieron en 2013 en donde nadie se identificó fuera del binario hombre-mujer, en 2024 el 11,4% de las personas LGBTIQ+ encuestadas se identificó solamente como no binarie³. Dentro del 16,6% que se identificó como trans el 8,1% se identificó como transmasculino; el 5,8%, como trans no binarie, y el 2,7%, como transfemenina, destacando así una doble posibilidad de cabida a las personas no binarias: la categoría no binarie/a/o y, por otro lado, trans no binarie/a/o.

Pese a esta visibilización de identidades de las que antes no se hablaba, han surgido diversos discursos de odio basados en violencia hacia la disidencia sexo-genérica en el ámbito de la educación y las escuelas, las cuales se constituyen tradicionalmente como instituciones que responden a lógicas de disciplina heteronormada que buscan “maneras para aniquilar lo anómalo, lo anti convencional” (Butler, 2002, p. 183) y, por otro lado, mantener estructuras y mandatos de género basados en el binarismo de género y la heterosexualidad obligatoria.

En torno a esta temática, las demandas de personas LGBTIQ+ en Chile -en educación y en otros ámbitos- no son nuevas, de hecho, las manifestaciones públicas de disidencias sexo-genéricas datan de 1973 en adelante, aunque expresiones del mundo privado o clandestino tienen registro desde la primera mitad del siglo XX. Sobre las demandas públicas, se fortalecieron avanzada la década de los 80, considerando el contexto de dictadura vivido en el país entre 1973 y 1988, momento en el cual existió una represión sostenida hacia la diferencia, y, por ende, hacia las disidencias sexo-genéricas y expresiones que escaparan del binario de masculinidad y feminidad que se buscaba potenciar. Dos hitos que evidencian este fortalecimiento son el surgimiento de las

³ La información del informe utiliza lenguaje con marcador de género a/o/e. Esta estrategia, si bien no cuenta con el respaldo de las principales entidades que rigen el uso del español, es aceptada en varios ámbitos académicos y educativos para poder relevar identidades que escapan del binario hombre-mujer, o para hablar a una población general sin utilizar un género. En particular, en este texto se utiliza el marcador de género “e” cuando los participantes indicaron tal opción.

primeras dos agrupaciones abiertamente disidentes en Chile: Colectiva Ayuquelén y Las Yeguas del Apocalipsis, quienes durante la década de los 80 abordaron la protesta política como estrategia de evidenciar demandas de población LGBTIQ+. Así, ya a finales de los 80 y con el llamado retorno a la democracia “se dio un giro en la acción pública sobre la población LGTBI, pasando desde la represión a la promoción de derechos que consideran legislaciones anti-discriminación y de derechos sociales y de salud” (Díez, 2013, p. 2).

De esta manera, en Chile “los reclamos por derechos sexuales, civiles, sociales y reproductivos no fueron considerados en la gestión pública hasta muy avanzada la postdictadura” (Catalán-Marshall, 2022, p. 97), y, en general, durante la segunda mitad de la década de los 90 y principios de los 2000. Si bien, el fuerte de estas demandas fue el área de la salud y la lucha contra la discriminación, surgieron los primeros atisbos de demandas por el ámbito educativo en torno a disidencias, convirtiéndose así en una de las luchas más significativas de los últimos 25 años. El camino no ha sido fácil; la instalación de demandas en educación en temas de disidencia recién comenzó a tener un espacio en las movilizaciones estudiantiles de 2006 y eventualmente en 2011, pero no fue hasta 2015 y 2018 que se consolidaron. Estos intentos de posicionamiento de temáticas disidentes han sido fruto de manifestaciones sociales y luchas de comunidades, pero en lo concreto en las escuelas, por ejemplo, ha sido a partir de voluntades personales de docentes o estudiantes que quieren trabajar estos temas y no necesariamente por políticas institucionales de los establecimientos escolares. Esta serie de luchas han ayudado, por ejemplo, a fortalecer que en universidades estatales de Chile existan políticas institucionales enfocadas directamente a la protección de disidencias sexo-genéricas; como también direcciones, unidades y secretarías que aborden de manera específica las temáticas de género, disidencias e identidad.

A diferencia del ámbito universitario, se encuentran registros limitados en torno a intentos de instalación de temáticas disidentes en escuelas chilenas desde la política pública, como también “existe poca evidencia sistematizada sobre prácticas pedagógicas que intenten reconfigurar los espacios escolares como lugares para una mayor justicia social hacia los sujetos LGTBIQ+” (Kjaran y Sauntson, 2019, citado en Catalán-Marshall, 2022, p. 158), lo anterior debido a que hablar de disidencias en la escuela es tensionar un sistema tradicional. Por causa de esta complejidad a la que se han enfrentado las demandas LGBTIQ+ en educación es que ha sido difícil realizar cambios significativos para las disidencias, y, en particular, para docentes disidentes, pues, como ya se indicó, estos posibles espacios de cambio son en base a voluntades que se esfuman cuando el profesorado es desvinculado de su establecimiento de trabajo.

Sobre el surgimiento de legislaciones y políticas educativas centradas en temáticas de DDHH, discriminación, violencia y disidencias sexo-genéricas, se evidencia que desde 2010 es donde se evidencia una mayor cantidad de documentaciones. Este aspecto fue recopilado en un estudio del año 2020 de Dávila, quien menciona como hitos clave y sus principales aportes a la “Ley N° 20.370 General de Educación (2009): La comunidad educativa es responsable de la no discriminación de estudiantes LGBTIQ+” (2020, p. 2); luego encontramos “Ley N° 20.536 Violencia Escolar (2011): la cual

“promueve la buena convivencia escolar y previene la violencia escolar, por medio de estrategias establecidas en protocolos y planes de gestión” (2020, p. 3); por último y quizás una de las más importantes, la “Ley 21.120 Identidad de Género (2018): la cual faculta a toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral, pueda solicitar la rectificación de estos” (2020, p. 3). Por otro lado, también han surgido documentos en torno a estos temas que no son necesariamente legislativos, pero sí estatales, como lo son “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” con versión en 2017 y 2023; y las circulares 768 y luego 812, que garantizan el derecho de niñas y jóvenes trans de hacer respetar su nombre social e identidad de género en la escuela, independiente de la voluntad de sus familias.

Estos documentos vienen a subsanar, de alguna forma, problemáticas concretas que han vivido las disidencias sexo-genéricas en las escuelas en Chile; aunque es relevante mencionar la predominancia de foco de estas legislaciones ha sido hacia estudiantes LGBTIQ+, y no ha sido evidenciado lo mismo en docentes LGBTIQ+, y en particular trans y no binaries (Urzúa, 2024).

A modo de información, según el “XXI Informe anual de derechos humanos: diversidad sexual y de género en Chile” del MOVILH, se indicó un preocupante aumento en “las denuncias y casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género en los establecimientos educacionales, pasando de 12 a 52 los atropellos, la cifra más alta de la cual se tiene registro” (MOVILH, 2023, p. 93), información que se complementa con la especificidad sobre

las denuncias formuladas por docentes LGBTIQANB+⁴, a un punto que, del total de atropellos del 2022, 6 afectaron a profesores/as (4 gays, 1 mujer trans y 1 lesbiana), profesionales que suelen no reportar abusos por temor a perder sus fuentes laborales y/o porque estiman que el contexto siempre terminará por desfavorecerlos. (MOVILH, 2023, p. 93)

Este informe -que presenta un desalentador panorama- concluye con que “uno de los problemas que a diario viven estudiantes y docentes es el desconocimiento sobre las circulares, pronunciamientos y textos oficiales del Mineduc que entregan recomendaciones y enumeran deberes a favor de la no discriminación” (MOVILH, 2023, p. 268), es decir, existe una brecha entre lo que se ha intentado hacer desde lo estatal para abordar temáticas de disidencia en educación y las prácticas y vivencias cotidianas de personas LGBTIQ+ en estas instituciones.

De esta forma, surge el objetivo de investigación abordado en este estudio, el cual tiene relación con analizar cómo habitan desde su corporalidad e identidad de género las docencias no binarias en escuelas chilenas, propiciando así la pregunta: ¿Cómo habitan, desde su corporalidad e identidad de género, las docencias no binarias en la escuela

⁴ En diversos contextos se ha optado por esta sigla más completa, con el fin de incluir a más identidades de género y orientaciones sexuales aparte de las que están en la sigla LGBTIQ+.

chilena? Esto, con el fin de eventualmente vincular lo encontrado con espacios de abordaje y subsanación de posibles vacíos en la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente.

REFERENTES TEÓRICOS

Corporalidad, sexo-género y no binarismo

Conceptualizar la corporalidad ha sido tema de debate teórico, especialmente por las preguntas sobre si el cuerpo se puede entender como algo material o no, y, en particular, si esta materialidad se relaciona con los sistemas de sexo-género que imperan en las sociedades actuales. Sobre este debate, Giddens, por ejemplo, explica que el cuerpo “es un sistema de acción, un modo de práctica, y su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana es parte esencial del mantenimiento de un sentido coherente de la identidad del yo” (Giddens, 1995, p. 128).

Butler, por otro lado, indica que “lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá reconcebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder” (Butler, 2002, p. 18). En base a esto, el cuerpo se consolida como un algo material, configurándose como un dispositivo sujeto a expresiones del poder sobre sí mismo y sobre otras corporalidades. De esta manera, Butler se hace la pregunta “¿Cómo podemos legitimar las declaraciones de daño corporal si cuestionamos la materialidad del cuerpo?” (2002, p. 92), así, quienes niegan o cuestionan que el cuerpo se constituye como un algo material, propician la deslegitimación de las nociones del cuerpo como espacio de disputa de violencias y poderes, como también de daño en torno a relaciones sociales.

Sobre esta base, lo lógico es entender la corporalidad como un sistema entrelazado entre expresiones de poder, siendo una de ellas la sexualidad. Bajo esta lógica, el cuerpo sexualizado desde la tradición patriarcal se ha posicionado históricamente como un espacio normado y que habita la sociedad de una manera específica. Bourdieu, en ese sentido, clasifica esta expresión de poder al señalar que “el cuerpo tiene su parte delantera, lugar de diferencia sexual, y su parte trasera, sexualidad indiferenciada, y potencialmente femenina, es decir, pasiva, sometida” (Bourdieu, 1998, p. 18).

Sin embargo, la sexualidad no es la única expresión de poder evidenciada en el cuerpo, sino también el género. Este se entenderá como las “ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es ‘propio’ de los hombres (lo masculino) y lo que es ‘propio’ de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 2006, p. 84). De esta forma, lo que conocemos como sistema de sexo-género se sostiene en esta lógica del binario masculino-femenino, vinculándolo directamente con el dispositivo de la sexualidad en torno al pene-vagina. Este binomio se posiciona de una

manera clara debido a que “las maneras euro-americanas de entender el mundo dependen en gran medida de los dualismos (pares de conceptos, objetos o credos opuestos)” (Fausto-Sterling, 2006, p. 37). Entonces, se establece la norma que une a la sexualidad y al género como formas de dominación: la heteronormatividad, relacionada directamente a la creencia de que todo cuerpo e identidad deben ser heterosexuales y cisgénero -es decir, que su genitalidad y su género concuerdan-. Así, se deriva el concepto de cisnormatividad dentro de las lógicas de normalización de los cuerpos. Cuando se habla de cisnormatividad nos referimos al

régimen de dominación que posiciona a las personas cis en una situación de privilegio con relación a las no cis como, por ejemplo, las trans. Aquellos privilegios encuentran su raíz en la naturalización social de lo cis, apareciendo las identidades no cis como “extrañas” o “anormales” y, por lo tanto, patologizables y dominables. (González, 2019, p. 103)

El concepto de cisnormatividad se vincula directamente con la heteronormatividad y la instalación de una matriz heterosexual, estableciendo normas obligatorias para los cuerpos, los cuales cuando no cumplen estas normas son castigados socialmente. Sobre esto, Butler explica que la forma en que el género y sexualidad permean la corporalidad conlleva “la incorporación de normas, es una práctica obligatoria, una producción forzosa, aunque no por ello resulta completamente determinante” (2002, p. 324); es decir, se posicionan como indicaciones normativas a seguir, y no como verdades absolutas asociadas a lo biológico; las normas de sexualización y generización de los cuerpos, siendo, entonces, sociales.

Sobre la base de lo anterior, es relevante preguntarse qué ocurre con aquellos cuerpos que no siguen estas normas caracterizadas como obligatorias. En ese espacio es donde se evidencian lo que conoceremos como identidades disidentes, subversivas, que tensionan y cuestionan la cisnormatividad, principalmente el vínculo entre sexo y género. González indica que, a diferencia de las identidades disidentes, “los grupos cis gozan del privilegio de tener una experiencia vital, dentro del régimen cisnormativo, de no-disconformidad con la asignación del propio género al nacer” (González, 2019, p. 111), generándose así experiencias disconformes y fuera de norma para aquellas corporalidades e identidades que no encajan en lo esperado.

Estas corporalidades e identidades se configuran como “espacios de cristalización de regímenes del sistema de sexo-género binario y cisnormativo, reforzando la idea de “anormalidad” por no ajustarse al trinomio dominante vagina-mujer-feminidad y pene-hombre-masculinidad” (González, 2019, p. 112). De esta manera, las corporalidades e identidades no binarias, es decir, que no caben ni se identifican dentro del binomio hombre/mujer, serán objeto de castigo, duda, cuestionamiento y persecución social. Butler explica que las lógicas binarias de género “que se pronuncian en el momento del nacimiento —como “es una niña”, “es un niño”— (...) no son enunciados descriptivos sino ante todo performativos, vale decir, invocaciones o citas ritualizadas de la ley heterosexual” (Butler, 2002, p. 325).

La escuela como espacio normativo y binario

Retomando lo visto en el apartado anterior, uno de los espacios donde más se evidencian estas lógicas de normalización cisheterosexual es en la institución escolar. En ella, se pueden encontrar variadas lógicas de funcionamiento en base al poder, la dominación y la disciplina en torno a la sexualidad y el género. Es posible señalar que la escuela funciona en base a relaciones “estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de nuestra sociedad y la distribución de la mano de obra” (Azúa, 2016, p. 38).

En torno a la cisheteronormatividad, la escuela se inmiscuye en los sujetos que son parte de ella de una manera multidimensional, pues esta institución propicia el mantenimiento de nociones históricamente tradicionales y binarias mediante la doble función de socializar y de distribuir roles a cada sujeto. Así, la escuela como institución “ha mantenido una visión binaria de las sexualidades (hombre-mujer), vinculando los discursos de la sexualidad a las nociones de familia y responsabilidad e invisibilizando las sexualidades no heterosexuales” (Valderrama y Melis, 2019, p. 262). Esta visión es propiciada para que impacte en familias, estudiantes, docentes, directivos, funcionarios, etc., es decir, se busca la configuración de sujetos específicos en torno al ser hombre y ser mujer en el ámbito educativo y, por ende, social. De esta manera, se comprende que las escuelas son “instituciones sociales que tienen la potencia de no solo capacitarnos intelectualmente sobre tal o cual conocimiento en específico, sino que, además, han de entenderse como un mecanismo para el mantenimiento de ordenes sociales” (Riquelme, 2020, p. 5).

En este panorama, las personas no binarias y trans “han tenido que educar en su comunidad, pero de la mano de la incomodidad” (Dávila, 2020, p. 29), pues las escuelas terminan por obviar estas identidades, silenciarlas, o perseguirlas. Así, por ejemplo, la mayoría de jóvenes de identidad no binaria “relatan ser ignoradxs⁵ en su sufrimiento y para dejar de serlo optan por expresiones de género que se ajusten más a una concepción binaria, ser o más femeninas o más masculinos, para ser reconocidos y sentirse pertenecientes a la comunidad” (Dávila, 2020, p. 29); es decir, terminan negociando su identidad y corporalidad para poder ser parte de la institución escolar.

Entonces, cuando se estudia la forma en que el sistema sexo-género opera en las escuelas “aún pesan los afanes por imponer modos estándares de conducta y por sostener una única forma de vivir el cuerpo” (Castelar y Lozano, 2018, p. 62), transformándose en un espacio que permite expresiones de violencia hacia personas de identidades disidentes, las cuales no dejan de existir, sino que optan por tomar medidas de resguardo, ya que lo que sucede en torno a sus identidades y cuerpos es que “no se visibilizan, sino que se ignoran de forma sistemática o existen en la medida en que operan

⁵ La cita directa utiliza lenguaje sin marcador de género, reemplazándolo por la letra “x”. Esta estrategia, si bien no cuenta con el respaldo de las principales entidades que rigen el uso del español, es aceptada en varios ámbitos académicos y educativos para poder relevar identidades que escapan del binario hombre-mujer, o para hablar a una población general sin utilizar un género.

como amenazas y riesgos por evitar” (Castelar y Lozano, 2018, p. 62). Por eso, las corporalidades e identidades no cisheteronormativas “han sido motivo de sanción disciplinaria grave, es decir, de expulsión del sistema educativo” (Castelar y Lozano, 2018, p. 63). Una de las interrogantes que puede surgir, entonces, a partir de este contexto, es qué sucede con la presencia de identidades disidentes en docentes dentro de espacios tradicionalmente binarios.

La pedagogía queer

En 1993 Debora Britzman publicó su escrito “Is There a *Queer* Pedagogy? Or, Stop Reading Straight!”, en donde fue la primera vez en el ámbito de investigación que se hizo mención de lo que se conoce como pedagogía *queer*. Este concepto daría inicio a una serie de reflexiones y estudios sobre los espacios de posibilidades que hay en torno a mirar el ejercicio de la pedagogía en vínculo con la teoría *queer*. Así, este concepto proviene “del inglés y significa excéntrico, extraño y ridículo, era utilizado para referirse a los homosexuales de forma despectiva y ofensiva” (Dinis y Molina, 2018, p. 73), aunque luego las personas lo retomaron desde una perspectiva de apropiación política.

La pedagogía *queer* vendría a tensionar y poner en jaque la estructuración tradicional de la escuela como institución normalizadora en sexualidad y género. Esto, especialmente porque “en la actualidad la pedagogía está ligada a la perpetuación de los discursos de lo normal y lo anormal y que todo se debe mover en dos bandos cuando de género se habla” (Monroy, 2022, p. 26). Así, el rol de la docencia tradicional ha sido clave en estos procesos de disciplina cisheteronormativa, principalmente por la reproducción de roles y mandatos de género y sexualidad dentro de la misma profesión docente como también en el ejercicio pedagógico. En cambio, la pedagogía *queer* “pretende leer en forma compuesta las diversas estructuras de sujeción y opresión que determinan y condicionan socialmente las identidades” (Flores, 2013, p. 215), es decir no pretende mantener el sistema en que se sostiene la norma, sino más bien incorporar las disidencias, pero además derribando jerarquías.

Las pedagogías *queer* no han estado exentas del debate sobre la corporalidad e identidad; así, se han vinculado a preguntas como: ¿se debe visibilizar el cuerpo de una manera que evidencie notoriamente una identidad fuera de la norma? ¿Es necesario el nombrarse disidente en la escuela siendo docente? ¿Cómo se entrelaza la identidad, cuerpo y profesión? Preguntas relevantes para poder acercarse a los debates presentes en las pedagogías *queer*.

Contextualizando esto en el territorio sur, Flores (2018) nombra lo *queer* como la disidencia sexo-genérica, siendo esta “un modo de interpretación, de acción política y de intervención crítica que está en permanente análisis y conflicto de cómo se constituyen y actúan las políticas sexuales en relación a las políticas económicas, culturales, sociales, educativas” (Flores, 2018, p. 154). Esta forma de accionar no solo representa procesos personales e íntimos para las personas disidentes, sino también una tensión desestructuradora de los espacios que habitan.

METODOLOGÍA

Epistemología y enfoque

El estudio realizado se situó desde la confluencia entre la epistemología del sur y la epistemología *queer*, incluyendo como base de esta confluencia el pensamiento abismal, el que “permite explorar la relación entre colonialidad y heteronormatividad mediante el reconocimiento de esta última como parte de la matriz colonial, reflexionando al mismo tiempo sobre cómo se construye y naturaliza la invisibilidad en la sociedad” (Aguiló, 2016, p. 3).

Al entender la noción del pensar heterosexual como una forma de colonizar y dominar las corporalidades e identidades en una sociedad -entendiendo la colonización como “la dominación política, económica, militar y cultural de una potencia sobre otra” (Aguiló, 2016, p. 3)- es posible remontar directamente a cómo la heteronorma propicia la “instrumentalización y transformación del otro en objeto” (Aguiló, 2016, p. 4), un objeto de manipulación, sexualización y disciplina sobre mandatos de género.

De esta manera, investigar desde la epistemología del sur asume el desafío “metodológico de desarrollar un pensamiento posabismal capaz de “aprender que existe el Sur; aprender a ir hacia el Sur; aprender a partir del Sur y con el Sur” (Santos, 2009: 287, citado en Aguiló, 2016, p. 6), es decir, se investiga desde un carácter situado, posicionado en un contexto específico y que busca profundizar en realidades del territorio.

Por otro lado, la epistemología *queer* se define como aquella que pone énfasis en “la indecidibilidad, en aquello no susceptible de ser pensado desde ninguna lógica binaria” (Román, 2011, p. 137). Este lazo, entonces, entre la epistemología del sur y la *queer* tiene relación con la subversión de la norma heterosexual desde un carácter situado.

Para apuntar a este objetivo, el estudio respondió a un enfoque cualitativo, pues se enfocó en profundizar en vivencias de personas desde una construcción conjunta del conocimiento. Por otro lado, en un estudio cualitativo “es necesario regresar a etapas previas” (Baptista et al., 2010, p. 8), entendiendo así los procesos no como algo lineal, sino como algo en constante construcción.

En base a que la temática de docencias no binarias en escuelas chilenas es un territorio fértil, con escasos antecedentes de investigación empírica en Chile, este estudio se posiciona como exploratorio. En ese sentido, la metodología cualitativa aporta a esta perspectiva pues “se arraiga profundamente en la necesidad de explorar lo que no se ha querido ver desde un estudio que profundiza en las personas, en la subjetividad y en el valor que como investigadoras le damos a los sucesos” (Stake, 1999, citado en Lara, 2023, p. 40).

Técnica de recolección y producción de datos

La técnica de recolección y producción de datos de este estudio fue la entrevista en profundidad, en donde a cada participante se le realizó una serie de preguntas conversacionales en torno a cuatro grandes temas: corporalidad en la escuela; no binarismo de género; escuela como espacio de socialización binaria, y pedagogía de la disidencia sexual. Cada tema conllevaba de dos a tres preguntas, las cuales eran abiertas y se fueron profundizando en aproximadamente una hora a una hora y cuarenta y cinco minutos por participante. En ese sentido, si bien las temáticas y preguntas fueron estructuradas de forma que pudieran abarcar un ámbito más general del problema de investigación, se fue especificando de manera particular a partir de la conversación con cada participante. Las entrevistas fueron realizadas con la firma previa de un consentimiento informado, el cual indicaba claramente que no existía obligación de participar y que las personas podían retirarse en cualquier momento del estudio sin ninguna consecuencia.

Muestra

Las personas participantes de este estudio fueron seleccionadas a partir de las siguientes categorías: docentes de cualquier nacionalidad; que ejerzan o hayan ejercido en los últimos 10 años en establecimientos escolares de Chile; personas que se identifiquen con la identidad no binaria; de cualquier asignatura, y de cualquier región de Chile. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad para producir datos.

Para encontrar a las personas participantes se utilizó la técnica de bola de nieve y convocatoria abierta. La primera se implementó a partir del encuentro de redes de personas mediante la construcción de vínculos y sugerencias de participación entre personas de una misma categoría. La segunda se realizó mediante una convocatoria con afiche por la red social Instagram. Finalmente, quienes participaron de este estudio decidieron, en la firma de consentimiento informado, aparecer con su nombre social con el fin de propiciar la visibilidad de personas no binarias en educación.

Técnicas de análisis

Método de análisis de contenido

Se utilizó el método de análisis de contenido, el cual permite comprender la forma en que el contenido de la investigación puede ser analizado y estudiado. Este método propicia el análisis de las distintas visiones sobre un mismo tema, repeticiones de conceptos y opiniones, categorías y características similares, etc. Además, “quien investiga, utilizando este método, busca demostrar que su deducción sobre ciertos aspectos ideológicos de los discursos, que podría llegar a ser considerada subjetiva y mal intencionada, queden al descubierto al sistematizar las temáticas, expresiones, ausencias, etc. del texto” (Lara, 2023, p. 47); por lo que es un método eficaz para la demostración de resultados cualitativos.

Triangulación

Para fortalecer el análisis, se utilizó la triangulación, la cual trata de vincular los resultados del análisis de contenido con aspectos del panorama educativo en torno a las temáticas del estudio, en este caso, sobre la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente en torno a la temática de género; como también algunas normativas y estadísticas que aportan al cruce de información.

La triangulación se posiciona como una técnica que robustece este tipo de estudios, considerando que no solo sirve para cruzar información, sino también para “analizar al “sujeto de estudio” desde diferentes ángulos, aumentando la validez de lo encontrado” (Lara, 2023, p. 51), particularmente debido a que el estudio trabaja con personas y sus diversas situaciones que han vivido en un contexto institucional, lo cual tradicionalmente no se ha considerado representativo, pero que gracias a esta técnica se valida como construcción de conocimiento relevante. Finalmente, la triangulación “representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119).

PRODUCCIÓN DE DATOS

Los datos de las entrevistas en profundidad realizadas a las 11 personas de la investigación se presentarán en este texto de manera conjunta con las discusiones, y se incorporarán en torno a tres de los temas que aparecieron en la entrevista sobre las temáticas: confrontación con la escuela; reflexiones sobre la formación inicial docente, y desarrollo profesional docente; particularmente en vínculo con los conceptos de cuerpo, identidad y pedagogía *queer*. Los resultados se componen de aproximadamente 14 horas y 17 minutos de grabación de entrevistas, en donde se realizó una transcripción detallada mediante software PinPoint, con la eventual revisión ortográfica y ética, cuyas transcripciones fueron socializadas con las personas participantes luego de realizarse. De esta manera, las transcripciones de las entrevistas alcanzan las 62 páginas. Los resultados se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 1⁶

Descripción de información recaudada

Nombre social	Tiempo de grabación	Páginas de transcripción
Ale	65 minutos	4
Alén	85 minutos	6
Dago	98 minutos	7
Javi	77 minutos	5

⁶ Quienes participaron de este estudio decidieron, en la firma de consentimiento informado, aparecer con su nombre social con el fin de propiciar la visibilidad de personas no binarias en educación.

Nombre social	Tiempo de grabación	Páginas de transcripción
Jeannette	63 minutos	4
Luka	115 minutos	9
Mai	88 minutos	7
Male	73 minutos	5
Mariana	62 minutos	4
Tebi	95 minutos	7
Zyl	61 minutos	4

Fuente: elaboración propia.

Los resultados responden al proceso de entrevista descrito, la cual fue estructurada en momentos acorde a los temas descritos en el apartado metodológico. En relación a lo obtenido en las entrevistas, se agruparon los enunciados en torno a categorías de similitudes y diferencias en torno a temáticas. Eventualmente, estas agrupaciones fueron sometidas a un proceso de filtro y agrupación sintética, en torno a información que decía algo similar y que saturaba la temática. Luego, se trianguló lo sintetizado en las categorías de análisis y en torno al panorama actual sobre normativa y legislación vigente en torno formación inicial docente, desarrollo profesional docente y disidencias sexo-genéricas en educación. En este escrito, en particular, se presentan los resultados obtenidos de las categorías de experiencia en la educación superior; formación inicial docente; búsqueda de trabajo; ejercicio docente; espacios seguros e inseguros.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIONES

La confrontación entre una persona no binaria que es docente y la escuela es un proceso complejo. La escuela, al posicionarse como una institución donde el binarismo y los mandatos tradicionales de género operan en lo cotidiano, en lo cultural, en lo comunitario e institucional, dificulta la visibilidad y estadía de docentes de identidad no binaria en este espacio. Cuando una persona no binaria docente ingresa al sistema educativo, se produce un encuentro hostil, pues existe una tensión entre el cambio y el mantenimiento de la estructura dominante; pues, en este sentido, permitir el ingreso de una persona no binaria que eduque conlleva situaciones que, para las escuelas, son incómodas: respeto de nombre social, permisión de expresiones de género más fluidas, capacitaciones a docentes que desconocen del tema, adecuaciones organizacionales, etc. Lo más común es que se propicia un rechazo a lo diferente desde la noción tradicional del género, la cual, según Dávila:

dio paso a que se construyan ideales de lo que es ser varón y lo que es ser mujer; basados en construcciones sociales que han ido generando normas que recogen expectativas para cada rol, definiendo lo que se desea para cada sexo en una distribución jerárquica sobre las relaciones de poder (desigualdad de género) y

limitando que a la mujer le corresponde lo femenino y al varón lo masculino, sosteniendo así una postura binaria, que clasifica al género en dos y retoma una posición heteronormativa que no cuestiona y se mantiene estable. (Dávila, 2020, p. 9)

Esta noción tradicional de género se vuelve más patente cuando se piensa en la diferencia entre los últimos años de universidad y la práctica profesional o el primer año de ejercicio de pedagogía en escuela. En ese sentido, docentes que recién egresan de la universidad esperarían que la escuela haya avanzado en aspectos evidentes en relación a temáticas de género y disidencias durante el tiempo que pasó entre que salieron de la escuela y estudiaron pedagogía; sin embargo, acorde a las personas entrevistadas en este estudio, los cambios que han evidenciado entre su paso como escolares, luego como estudiantes de pedagogía y luego como docente son ínfimos en el estamento docente. Por otro lado, sí identifican que han existido cambios en torno a cómo se aborda el género y sexualidad hacia estudiantes, pero evidencian que las personas docentes se encuentran en una situación de desprotección, como dice Alén (comunicación personal, abril de 2024) -una de las personas entrevistadas-, frente a discriminación por parte de otras personas en la escuela. Un ejemplo de esta desprotección y confrontación hostil en la escuela es un caso que narra una de las personas entrevistadas, quien señala que:

el primer año llegué usando lenguaje neutro y me mandaron a llamar de dirección para decirme ‘nosotros te queremos cuidar y los apoderados están preocupados, porque comentaron que tú hablabas forma extraña, así que te queremos pedir de que no ocupes más el lenguaje inclusivo’. (Male, comunicación personal, abril de 2024)

En este caso, no fue mucho el tiempo que tardó Male en notar que la escuela opondría resistencias a su forma de ser docente. Estas acciones por parte de quienes dirigen y son docentes en las escuelas, las personas entrevistadas lo vinculan con un vacío general que existe en la formación inicial docente en torno a temáticas de género y sexualidad, lo cual, si bien se viene estudiando hace algunos años en Chile, aún son pocos los estudios “que den cuenta de esta dinámica (reconocimiento y modificación del prejuicio), y de la capacidad que poseen las instituciones de formación inicial docente en modelar perspectivas y acciones hacia los prejuicios que posee el futuro profesorado” (Salas y Salas, 2016, p. 80). Por otro lado, también se evidencia que existe un problema dentro del desarrollo profesional docente en relación a las dificultades que existe en la actualización de saberes de docentes sobre las temáticas de disidencias, corporalidad e identidad de género: poco tiempo para autoformarse; falta de proyectos institucionales con perspectiva de género; programas de capacitación de carácter anecdótico, entre otras.

Sobre la formación inicial docente en temas de disidencias, es relevante comprender que “la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado es un tema recurrente” (Salas y Salas, 2016, p. 79), así, las personas entrevistadas mencionan que, a diferencia de lo que se esperaba, la primera vez que

escucharon sobre conceptos vinculados a género y sexualidad, por ejemplo “persona trans” o “no binarismo”, fue en la universidad por voluntad propia o por la gente que se juntaban. Una de las personas comenta que “no era en mi universidad, pero me enteré que hubo unos cursos que hacían en la ARCIS y eran gratis. Ahí hubo un taller de género y nosotros no *cachábamos* (sic.) nada, pero estábamos ahí” (Dago, comunicación personal, abril de 2024). Por otro lado, dentro de la temática de cuerpo e identidad, otra persona nos narra que su proceso de identificarse como persona no binaria fue durante sus estudios de pedagogía, y que “fue difícil, de hecho, tuve un periodo en que verdad me quise alejar de estudiar pedagogía” (Javi, comunicación personal, abril de 2024), debido a que no encontró cursos o docentes que le apoyaran durante su formación inicial docente en torno a este tema. Jeannette (comunicación personal, abril de 2023), otra persona entrevistada, señala que su conocimiento de estas temáticas como docente “fue súper tarde, cuando yo estaba en la universidad”, en cambio, Mai indicó que “yo jamás había visto una persona trans en mi entorno, como para decir ‘ah, ya, esto era lo que a mí me pasaba’. Recién en el 2012 conocí personas trans, y comprendí muchas cosas” (Mai, comunicación personal, abril de 2024). Así, pareciera que el saber sobre temáticas de género y sexualidad vinculadas a disidencias, cuerpo e identidad no se dan en la formación inicial docente institucional, sino por intereses propios de las personas participantes.

Sobre esta base, es importante señalar que en ninguna de las entrevistas realizadas las personas indican haber tenido cursos obligatorios sobre temas de disidencia, corporalidad e identidad de género en su formación inicial docente; como tampoco tienen memoria de que sus casas de estudio tuvieran políticas institucionales de transversalización de temáticas de género. Este vacío en la formación lo evidenciaron en el desconocimiento de sus colegas cuando comenzaron a ejercer en la escuela, tal como comenta Zyl, participante de este estudio:

Yo hablaba con mis colegas del tema, y ahí tú te das cuenta de que obviamente cada colegio es un mundo y docentes hay miles, y había algunos que no entendían el tema del no binarismo. Algunos incluso decían ‘no entiendo esta *hueá* (sic.) y si no fuera porque el reglamento me exige que lo respete, no lo respetaría’. (Zyl, comunicación personal, abril de 2024)

Esta resistencia a las temáticas de género y disidencias lo asocian a “una reestructuración más grande, porque en el colegio desde hace siglos funciona el binarismo” (Jeannette, comunicación personal, abril de 2024). Esto incluye a las instituciones de educación superior que imparten las carreras de pedagogía, ya que es de conocimiento que “es necesario que el cuerpo docente posea la formación que permita conocer y aplicar estrategias de inclusión y diversidad” (Salas y Salas, 2016, p. 82). Para alcanzar este punto se hace necesario entender que las universidades “adquieren un rol primordial en esta recomendación, asegurando desde la formación inicial y continua, la promoción del sentido de la igualdad y de la diversidad” (Salas y Salas, 2016, p. 83). Pese a esto, el diagnóstico general pareciera señalar que las universidades han comenzado a abordar estos temas desde una perspectiva institucional en la última década, y principalmente con las movilizaciones del mayo feminista de 2018 en Chile, sin

embargo, acorde a las personas entrevistadas, estas iniciativas siguen siendo “optativas, nunca obligatorias” (Tebi, comunicación personal, abril de 2024). En ese sentido, sería relevante que las universidades pudiesen comprender que incluir estos temas de manera transversal en la formación inicial docente “ayudará a la formación y creación de una sociedad con ciudadanos y ciudadanas que estén formados y formadas en valores de respeto y democracia social” (Ballesteros et al., 2014, citado en Sánchez et al., 2022, p. 21).

Algunas de las universidades que han implementado cursos transversales de género en la formación inicial docente son la Universidad de Chile, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y la Universidad de Santiago, entre otras. Pese a esto, se mantiene la idea de que estas iniciativas son voluntarias, optativas y que, de alguna u otra forma, terminan teniendo participación de personas que ya conocen de estos temas, más de quienes las desconocen. Este desnivel de conocimientos llega a las escuelas en forma de docentes que replican lógicas binarias que pasan a llevar derechos de personas disidentes en la comunidad. El caso se complejiza más cuando hay universidades que imparten pedagogías que ni siquiera han incluido estas temáticas de manera optativa; lo cual dista de la indicación que enuncia:

las universidades con FID (formación inicial docente) deben incluir espacios de práctica crítica-reflexiva, que movilicen e instalen la pregunta por aquello que considero “normal” y aquello que considero “diverso”, con el objeto de visibilizar las formas en que ello afecta la toma de decisiones pedagógicas (planificaciones, evaluaciones, uso de recursos, relación con escolares, apoderados, colegas, cultura del diagnóstico, etiquetamiento de escolares por sus características individuales, etc). (Salas y Salas, 2016, p. 83)

La resistencia a incluir estos temas en la formación inicial docente mantiene la creencia que “el profesorado tiene un papel protagonista para ofrecer contextos educativos seguros donde se desarrollen metodologías democráticas e inclusivas” (Díaz, Anguita y Torrego, 2013, citado en Sánchez et al., 2022, p. 24). Un docente que tiene conocimiento sobre género y sexualidad puede ser capaz de afrontar discursos de odio y diversos tipos de violencias en la escuela, tanto propias como de colegas, por lo que tener este vacío en su formación perpetúa la construcción de la escuela como un espacio de normalización cisheterosexual tradicional. Sánchez et al. (2022) señalan que el profesorado se posiciona como uno “de los protagonistas en la creación de una cultura libre de estereotipos LGBTIQfóbicos (...) valoramos la importancia de la formación inicial del profesorado con una perspectiva inclusiva con las diversidades sexo-genéricas, como un elemento transformador de la escuela” (p. 22). Este proceso no es tarea solo de docentes, sino que deben ser entrelazadas con la labor de las comunidades donde se insertan y de políticas públicas externas, las cuales debiesen apuntar a reestructurar la manera en que se están formando docentes en temas de género.

Sobre reestructurar los procesos de formación de docentes, un punto importante que también surge en las conversaciones es el tema del desarrollo profesional docente. Este se define como el

aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y acción consecuente en las aulas y la escuela. Es un proceso que toma la forma de una espiral dialéctica. Aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar los nuevos retos, para descubrir los que van surgiendo y sobre los que hay que aprender otra vez. (Olivé, 2009, p. 85)

En base a esto, el desarrollo profesional docente se enfoca actualmente de manera general en la implementación de cursos y capacitaciones. Este carácter anecdótico guarda relación con el hecho que las políticas de formación docente “actúan en un escenario extremadamente complejo y deben pensarse en función de la formación, la carrera y la evaluación docente” (Vaillant, 2014, p. 58), es decir, se orientan en general a cumplir criterios de evaluación y alcanzar estándares institucionales más que responder a una perspectiva particular en torno a temáticas de género y sexualidad. A este complejo escenario se suma el hecho que “cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, la primera reacción de docentes es considerarla como una especie de amenaza” (Vaillant, 2014, p. 61), ya que tradicionalmente estas instancias no son de carácter formativo, sino punitivo y de control laboral, con el fin de consolidarlos como trabajadores que cumplan estándares.

Las personas entrevistadas mencionan que estos procesos de formación y actualización docente se enfocan en evaluaciones, y son escasas o nulas, e incluso erróneas. Señalan que han tenido capacitaciones sobre género, corporalidad, identidad y disidencias, pero que han sido insuficientes, con términos equivocados, donde se fomenta la burla, o a las cuales no se les toma importancia; lo cual apunta a contrarrestar la intención de estas actualizaciones, las cuales están enfocadas en mejorar el conocimiento que hay sobre estas temáticas por parte de las personas docentes. Por ejemplo, Mariana narra que:

Hemos tenido como capacitaciones acerca del tema y me acuerdo que el año pasado, por ejemplo, hubo una capacitación acerca de género y salió el tema de ser una persona no binaria. Yo me tuve que salir de esa cuestión, porque el nivel de comentarios que tuve que escuchar me tuvieron ahí en el baño con crisis de pánico. (Mariana, comunicación personal, abril de 2024)

De esta forma, las personas entrevistadas identifican la urgencia de un desarrollo profesional docente enfocado en temáticas de género y sexualidad, pues se sienten en peligro con el resto de las personas docentes con quienes trabajan. Mariana refuerza la idea que “no basta con acordarse de las disidencias solo en el mes de junio⁷, y después se me olvidan las personas no binarias y vuelvo a tratarles cómo se me ocurre. Tiene que ser algo constante e institucional” (comunicación personal, abril de 2023); Alén indica la importancia de “generar planes de apoyo para docentes. Eso no existe, y yo siento que

⁷ A lo largo del ámbito nacional e internacional, es en junio donde se conmemoran instancias relativas al “Orgullo LGBTIQ+”, lo cual propicia que ámbitos públicos, educativos y laborales realicen actividades en torno a esta efeméride.

debería haber también instancias para docentes trans-no binaries” (comunicación personal, abril de 2023); Javi piensa que son necesarias las “capacitaciones constantes no solamente al equipo directivo, sino que también a docentes. Es importante que docentes no binaries o trans fluyan abiertamente dentro de los espacios educativos” (comunicación personal, abril de 2023). Por último, Alén también identifica otra necesidad urgente en torno a cómo se está formando a docentes, indica que es “necesario que se valide el lenguaje neutro. No hay nadie en la escuela que no me trate en mis pronombres o al menos que lo intenten, porque les hicieron una charla” (comunicación personal, abril de 2023), lo cual apunta a una situación sumamente importante para una persona no binaria en una comunidad educativa.

Respecto a cuándo debiesen las personas docentes conocer de estos temas, se toma la premisa que estima que “entre los cuatro y los siete años (de ejercicio), se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional” (Vaillant, 2014, p. 63), por ende, es primordial durante los primeros tres años se tengan instancias significativas que les formen dentro de estos temas. En general, la identidad profesional docente se vuelve cada vez más rígida con el pasar del tiempo, es decir, las docencias con mayor año de ejercicio no necesariamente están en contra del cambio o de aceptar nuevas realidades -aunque existen grupos que sí-, pero ya cuentan con una postura más rígida o con menos espacios de cambio en torno a las temáticas de género en la educación. Este problema ha intentado ser abordado por algunas políticas sobre actualización docente:

Actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica que nos conduciría de nuevo al reino en donde todos aprenden en la escuela; no nos percatamos, sin embargo, de que ni “todos”, ni “aprenden”, ni “escuela” significan lo mismo que unos cuantos años antes. (Olivé, 2009, p. 80)

Estas iniciativas de actualización guardan relación con que la formación y desarrollo docente se ha centrado generalmente en la idea que “actualizar y capacitar profesores es ofrecerles cursos. Desde los más cortos, de algunas horas, hasta los más especializados con credenciales de posgrado” (Olivé, 2009, p. 80). Sin embargo, las personas entrevistadas comentan que, si bien es necesario capacitar, es aún más trascendental generar estrategias que involucren y comprometan a docentes con procesos de formación continua en temas de género, diversidad y sexualidad; lo cual requiere acompañamiento de otras estrategias de cambio e involucramiento docente en torno a temáticas de género. Por ejemplo, este compromiso con las temáticas de género puede darse mediante

Diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para aunarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza. (Olivé, 2009, p. 85)

Sobre lo anterior, pensar el desarrollo profesional docente como una estrategia de cambio en cómo se construyen a sí mismos las personas docentes es también valorar las capacidades del profesorado. La idea de que un curso de una hora bastará es subestimar el impacto que tiene la docencia en la escuela; quizás el enfoque debiese ser en:

La participación en un curso desafiante y su aprobación; la elaboración de un proyecto a realizar en la escuela, así como su puesta en marcha y evaluación; la satisfacción de ganar un concurso calificado y el prestigio que eso conlleva; la identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan la búsqueda de soluciones. (Vaillant, 2014, p. 63)

El abordaje de estas temáticas de manera integral en la formación y desarrollo docente permitiría, entonces, incorporar de mejor manera las temáticas de género, disidencias e identidad, con el fin de que la escuela vaya avanzando a ser un espacio menos hostil para docentes de identidad no binaria que evidencian estas lógicas binarias en sus colegas y jefaturas, tal como mencionan las personas entrevistadas. Sobre esto, se indica que

resulta primordial pensar de otra manera la escuela, pero también la formación docente. Incluir en la formación inicial y continua de los profesores, de todos los niveles, los conceptos de diversidad y género es fundamental, pues si no le damos herramientas al profesorado, mayoritariamente conformado por mujeres, para (re)conocer sus propias resistencias, prejuicios y “naturalizaciones”, se seguirán reproduciendo en las aulas de nuestro país la inoculación a niñas y niños de estereotipos hegemónicos de lo que es ser mujer y hombre en la sociedad chilena. (Salas y Salas, 2016, p. 44)

Sobre lo ya discutido y comentado por las personas entrevistadas y lo referido a la formación y desarrollo docente, cabe reflexionar también sobre un aspecto importante que surgió en la evaluación docente: el indicador de género. En particular, llamado “Promoción de la equidad de género en el aula”, consiste en evaluar

la capacidad de el/la docente para contribuir a desnaturalizar y evitar la reproducción de sesgos y estereotipos de género, a partir de un diseño pedagógico y/o gestión de las interacciones de la clase que considera el enfoque de género. (CPEIP, 2024, p. 31).

Se posiciona como una problemática que se haya incluido un indicador sobre género en la evaluación docente, cuando ya se ha comentado en este estudio que existe un vacío en torno a este tema en la formación inicial docente; es decir, se está midiendo algo que no se ha enseñado. En concreto, hasta finales del primer semestre de 2023 ninguna de las personas entrevistadas ha podido evidenciar cómo se evalúa este indicador, debido a que durante la pandemia COVID-19 la evaluación docente tuvo varios cambios, e incluso suspensiones o adecuaciones. Eso no quita que hayan podido reflexionar en torno a los aspectos que se evalúan en este indicador para intentar dilucidar

si puede tener influencia en, por ejemplo, la prevención de violencia y discriminación hacia personas LGBTIQ+ en la escuela.

En relación a los aspectos evaluados en el indicador, se menciona que se espera que “El /la docente promueve que las y los estudiantes cuestionen los sesgos o estereotipos de género a partir de las actividades de la clase o las interacciones que se producen en ella” (CPEIP, 2024, p. 31). También, se especifican tres conceptos que clarifican cómo se entienden las temáticas de género en este ámbito. El primer término es “Desnaturalizar”, el cual lo definen en relación a que el o la docente “comprende que los sesgos y estereotipos son construcciones sociales, lo cual se manifiesta en decisiones intencionadas que contribuyen a que sus estudiantes “des-aprendan” lo que saben o conocen sobre un determinado estereotipo o sesgo de género” (CPEIP, 2024, p. 32). Las personas entrevistadas identificaron que aspectos como estos son importantes propiciar el respeto por las disidencias, pues ayuda a generar espacios de cuestionamiento sobre el género y a pensar en nuevas formas de habitarlo. Que docentes deban preocuparse de este proceso de desaprendizaje permite deban pensar en estrategias para llevarlo también fuera del aula, con las personas con quienes trabajan, por ejemplo, el cual es uno de los problemas que varias personas entrevistadas mencionaron: el desconocimiento de sus propios colegas.

También, se especifica el concepto de “Sesgos y estereotipos de género”, los cuales “corresponden a ideas o juicios preconcebidos del o la docente, basados en la construcción social-cultural del género que determina las características y roles que “deben” tener hombres y mujeres”. (CPEIP, 2024, p. 32). Que quienes son docentes se formen en esta arista contribuiría a que cuestionen sus sesgos previos y actuales, abrirse a espacios de autocrítica, reflexión y proposición de cambios y crecimiento desde su labor.

El tercer aspecto abordado es propiciar “que las y los estudiantes cuestionen los sesgos y estereotipos de género (...)”. (CPEIP, 2024, p. 32). En este apartado aparece una perspectiva más contextualizada y reflexiva sobre las temáticas de género; pues no bastaría con solo formarse en evidenciar e identificar, sino también en desnaturalizar, lo cual, al igual que los puntos anteriores, podría permear en como también se relacionan con quienes trabajan si existe un proceso de formación y desarrollo consciente sobre género, disidencias e identidad.

Algunas de las situaciones que las personas entrevistadas mencionan que podrían haberse evitado si sus colegas hubiesen tenido una formación inicial y un desarrollo profesional docente con un fuerte componente de género, son, por ejemplo, lo que Ale nos relata en torno dos situaciones relacionadas con colegas. La persona relata que cuando les contó a sus jefaturas que era una persona no binaria

dijeron que para ellos ‘no era tema’, pero no en sentido positivo. Me dieron a entender que no les importaba mi identidad no binaria. En algún momento empecé a firmar con mi nombre social y me dijeron ‘señorita, escriba su nombre completo’. (Ale, comunicación personal, abril de 2024)

Y, por otro lado, con su profesora guía de práctica:

Un día yo estaba monitoreando un curso con ella (profesora guía de práctica) y en algún momento los chiquillos me dicen ‘señorita’. Yo le digo ‘la señorita está sentada delante, yo soy profe’. Después salimos de esa clase y mi profesora guía me dice ‘oye, no vuelvas a decir eso’. (Ale, comunicación personal, abril de 2024)

Las situaciones narradas por Ale responden a discriminación por identidad de género, un aspecto clave que debiese abordarse en la formación inicial docente de quienes son parte de una comunidad educativa. Sobre esto, el “para nosotros no es tema” responde a un perfil docente que no comprende la importancia de hablar de temas de género, corporalidad, disidencia e identidad, aunque sean partidarios de ellos. No hablar de las disidencias en la escuela propiciaría la invisibilización y genera que, en este caso, docentes de identidad no binaria sientan que deben ocultar o silenciar quiénes son. Sobre esto, Mai explica algo similar, contando que

la mitad de los establecimientos te dan a entender que tú tienes que pretender que no existe el tema de tu identidad, incluso, en uno de los últimos colegios que estuve el año pasado, la UTP me dijo ‘para nosotros no es tema’ y yo quedé con un gran signo de interrogación, y le pregunté ‘¿a qué te refieres con no es tema?’. (Mai, comunicación personal, abril de 2024)

Existen situaciones que también evidencian un desnivel de conocimientos sobre género y disidencias en momentos previos al ingreso laboral de una persona no binaria a la docencia. Así, Javi relata que en una entrevista de trabajo “no alcancé ni siquiera decir que era no binarie y se rieron de mí” (comunicación personal, abril de 2024), e incluso, como no logró conseguir trabajo en un tiempo prolongado, “nuevamente tuve que modificar mi currículum y tuve que ponerlo con mi nombre muerto⁸ y omitir que soy no binarie” (Javi, comunicación personal, abril de 2024).

Estos desniveles en la formación del profesorado muchas veces se transforman en interacciones que se disfrazan de amabilidad o protección, como el enunciar frases como “queremos que cambies porque te queremos cuidar de lo que digan los apoderados”, o expresiones como “los niños se pueden confundir”. Luka, una de las personas entrevistadas, comenta lo difícil que era tener que fingir todos los días ser alguien que no era, principalmente por las personas con quienes trabajan y jefaturas. Así, menciona que este proceso es “súper desgastante y era hacer una performance todos los días. Tenía que disfrazarme de ir a trabajar, tenía que maquillarme como mujer, tenía que ponerme tacos” (Luka, comunicación personal, abril de 2024), porque, de lo contrario, recibiría llamados de atención o preguntas incómodas por parte de sus colegas docentes.

⁸ La expresión “nombre muerto” refiere al nombre registral que aparece en los registros oficiales y cédula de identidad. Muchas personas no binarias y trans eligen cambiar su nombre registral a un nombre social; el cual les acomoda más en torno a su identidad de género. En ese sentido, llamar a una persona que usa nombre social por su “nombre muerto” se considera motivo de vulneración por motivos de género.

De esta manera, se ha podido evidenciar que los vacíos formativos, tanto de carácter inicial como también continuo, en el profesorado sobre temas de género, disidencias y sexualidad tiene consecuencias concretas en las vivencias de personas no binarias que ejercen pedagogía. La existencia de un desnivel evidente entre el conocimiento que tienen profesores sobre estos temas puede llegar a provocar que personas no binarias docentes terminen por invisibilizarse, ocultarse, no mencionar su disidencia, o negociar quiénes son. Javi, en momentos finales de su entrevista, explica que “hemos vivido cosas que no deberíamos haber vivido, entonces entiendo que para algunos puede ser doloroso el proceso de tener que andar revelando su identidad” (Javi, comunicación personal, abril de 2024); lo anterior, especialmente por la respuesta de sus colegas. Se posiciona como urgente, entonces, que una de las aristas a abordar y fortalecer para evitar la continuidad de expresiones de discriminación hacia docentes de identidad no binaria en la escuela chilena es la inclusión de iniciativas transversales sobre género, disidencias, corporalidad e identidad en la formación inicial docente, en el desarrollo profesional docente y en las iniciativas institucionales de las escuelas chilenas.

CONCLUSIONES

Dentro de los principales hallazgos que se encontraron en este estudio se evidencia en primer lugar, la dificultad que tuvieron –y tienen- las personas no binarias entrevistadas para conocer los conceptos necesarios para entender su identidad de género en su paso por la educación chilena. Debido a que en la escuela históricamente se han intentado silenciar estos temas, las personas no binarias recién en su salida de la escuela y en su ingreso a la universidad, o gracias a las redes sociales, pudieron conocer conceptos como identidad de género, expresión de género, orientación sexual o no binarismo de género. Esto se concreta como una de las grandes deudas que tiene la educación chilena con la implementación de estrategias para incluir las temáticas de género, disidencias e identidad.

Por otro lado, se levanta el desesperanzador diagnóstico en relación a la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente, pues se encuentra que hay muy poca o a veces nula formación en temáticas de género y sexualidad hacia docentes. Son muy pocas las universidades chilenas que imparten pedagogía que tienen cursos transversales o focales de género, y las que los tienen incluso a veces los plantean como optativos. Esto genera que docentes comiencen a ejercer su labor con bajos conocimientos en estas temáticas, y luego se inserten en espacios educativos que no propician un desarrollo profesional en donde se fomente el abordaje de estos temas. La implementación de capacitaciones es lo más común que se encuentra para formar sobre género al plantel docente, pero parecieran no existir estrategias institucionales que busquen instalar la perspectiva de género hacia su equipo profesional. Esto también se consolida como diagnóstico claro de que las políticas educativas transformadoras tendrían que apuntar a mantener un espacio seguro y potenciar que otros estamentos de la escuela sean partícipes de este fortalecimiento de la protección hacia los derechos humanos de las disidencias sexo-genéricas.

Un último hallazgo guarda relación con la relevancia política que tiene la presencia de docencias no binarias y disidentes en la escuela chilena. Independiente de si deciden visibilizarse o no, que personas que escapan de la norma tradicional de género ocupen espacios institucionales en la educación propicia que la escuela vaya cambiando y abordando tensiones. Es de crucial relevancia, entonces, comprender que las docencias no binarias son agentes de cambio y parte importante del proceso histórico de transformación de la educación chilena. Pensar que en décadas más adelante se hablará de las docencias no binarias que forjaron los caminos para que jóvenes y profesionales de la educación puedan ser quienes realmente son en la escuela es algo que podría llegar a pensar la escuela como institución más segura para disidencias sexo-genéricas.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este estudio fue posible gracias al financiamiento de la primera autoría de ANID BECAS/MAGÍSTER NACIONAL AÑO 2023 FOLIO 22230043; al apoyo del Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y a la participación y amable colaboración de las 11 personas que voluntariamente decidieron compartir parte de sus vidas con nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló, A. (2016). Epistemologías del Sur y luchas LGTB: Confluencias y desafíos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 47(1). https://doi.org/10.5209/rev_noma.2016.v47.n1.52401
- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Castelar, A., y Lozano-García, J. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, (25), 51–79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- CPEIP. (2024). *Rúbricas 7º Básico a 4º Medio Asignaturas*. Disponible en: <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/rubricas/>
- Catalán-Marshall, M. (2022). Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas *queer* en las escuelas. *Revista Punto Género*. 156-197. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2022.69392>

- Dávila, M. (2020). *Problematizando la Heteronormatividad: un proceso comunitario, en lxs jóvenes del Liceo Valentín Letelier*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/177939>
- Díez, J. (2013). Explaining policy outcomes: The adoption of same-sex unions in Buenos Aires and Mexico City. *Comparative Political Studies*, 46(2), 212-235. <https://doi.org/10.1177/0010414012453035>
- Dinis, N., y Molina, L. (2018). Provocaciones de una pedagogía *queer* para el empoderamiento de las identidades transgéneras. En *Pedagogías Queer* (pp. 72-89). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Vol 1. Melusina.
- Flores, V. (2013). *Interrucciones: ensayos de poética activista: escritura, política, educación*. La mondonga dark.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías *queer*. *Pedagogías transgresoras II*, 139-208. Bocavulvaria.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad*. Amorrortu editores.
- González, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2019.56250>
- Lamas, M. (2006). Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas. En *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, 1-34. Taurus.
- Lara, R. (2023). *Pañuelos en rebeldía: Educación popular feminista construyendo epistemologías del Sur*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/197080>
- Monroy, S. (2022). *La teoría queer: Una herramienta pedagógica para discutir sobre disidencia sexual, diversidad de género y cuerpo en espacios educativos*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/30089>
- MOVILH. (2023). *XXI. Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (Hechos 2022)*. Disponible en: <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2024/03/XXII.-Informe-Anual-de-DDHH-Diversidad-Sexual-y-de-Genero-2023-Movilh.pdf>

- MOVILH. (2025). *XXIII. Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (Hechos 2024)*. Disponible en: <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2025/03/XXIII.-Informe-Anual-de-DDHH-Diversidad-Sexual-y-de-Genero-2024-Movilh.pdf>
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118–124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 79-88. OEI.
- Riquelme, M. (2020). *Experiencias y vivencias LGBTQAI+ dentro de la educación chilena: una aproximación mediante relatos biográficos sobre el habitar las escuelas en el pasado, presente y futuro*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179797>
- Román, M. (2011). La complejidad es una epistemología queer. *Pedagogía*, 44(1), 133-140. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16564>
- Salas, N., y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73–91. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200006>
- Sánchez, B., Escribano, M., y Álvarez, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico de Las Sexualidades*, (7), 19–33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educación*, 55–66. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/287047/375294>
- Valderrama, C., y Melis, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educación Em Revista*, 35(74), 251–269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Urzúa, Y. (2024). Disidencias Sexogenéricas Trabajando en Educación: Relatos desde la Región de Valparaíso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(ESPECIAL), 115-129. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000300115>